

Factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario

Factors impacting english proficiency at university level

Oriana Oñate Fierro*

Recibido: 02/12/2015

Aceptado: 23/03/2016

Resumen

El propósito del estudio fue correlacionar los factores – estrategias de aprendizaje, motivación, competencia en lengua materna y conocimientos previos – con el nivel de inglés alcanzado por estudiantes de la Universidad de La Frontera, usando un diseño cuantitativo, correlacional, transeccional, no experimental. En Noviembre de 2009, 113 estudiantes rindieron el Quick Placement Test para determinar su nivel de idioma. Conjuntamente, contestaron dos escalas Likert sobre motivación y estrategias de aprendizaje. Los puntajes PSU lenguaje, medida de lengua materna, y puntaje QPT diagnóstico, medida de conocimientos previos, fueron proporcionados por unidades de la Universidad de La Frontera. El análisis correlacional multivariado mostró que las cuatro variables independientes, en conjunto, explicaban un 25% del nivel de dominio de inglés (variable dependiente), valor que persiste una vez efectuado el análisis factorial de varianza. La variable con mayor peso en el nivel de dominio del idioma fue la motivación.

Palabras clave: Inglés, Conocimientos Previos, Motivación, Lengua Materna, Estrategias.

Abstract

The purpose of the study was to correlate the factors - learning strategies, motivation, mother tongue and prior knowledge of English - with the level of English language proficiency achieved by students at Universidad de La Frontera, using a quantitative, correlational, transactional, non-experimental design. In November 2009, 113 subjects took the Quick Placement Test to determine their level of English and two Likert scales on motivation and learning strategies. PSU language scores, as a measure of competence in the mother tongue, and QPT scores, as a measure of prior knowledge, were provided by specialized departments at Universidad de La Frontera. The multivariate correlation analysis showed that the four independent variables altogether explained 25% English proficiency (dependent variable), such value persisted after variance factor analysis was carried out. Motivation was the variable with the highest weight at the proficiency.

Keywords: English, Prior Knowledge, Motivation, Native Language, Strategies.

*Académico de la Universidad de La Frontera. Magíster en Pedagogía Universitaria y Educación Superior. Correo electrónico: oriana.onate@ufrontera.cl

1. Introducción

El dominio del idioma inglés acrecienta la empleabilidad, movilidad y competitividad del capital humano, por lo mismo se ha transformado en una de las herramientas de trabajo más importantes para lograr la inserción de Chile en la economía mundial. Durante los primeros años del siglo XXI, el Ministerio de Educación de Chile, a través del programa de promoción y mejoramiento en el aprendizaje del inglés (Inglés Abre Puertas) en educación básica y media, alentó a las universidades públicas a fortalecer las competencias del inglés para mejorar así la empleabilidad de los futuros profesionales. Complementariamente, se realizaron diagnósticos y estudios acerca de la comunicación en inglés en la población chilena. Un estudio efectuado por la Universidad de Chile y el Ministerio de Educación indicaba que “un dos por ciento de los chilenos domina el Inglés” (La Nación, 2004, Marzo 16).

Los datos se fundamentaban en una encuesta de auto-reporte realizada a 8 mil personas en el Gran Santiago, en diciembre de 2003. La misma investigación revelaba que el 6% de la población general “tiene logros” en el idioma y 20% de los estudiantes universitarios tenía nulos conocimientos de inglés (Artes y Letras, El Mercurio, 2005, Julio 3). En 2004, el Ministerio de Educación en convenio con la Universidad de Cambridge, evaluó el nivel de inglés en los alumnos de octavo básico y cuarto medio. Los resultados indicaron que sólo un 5% de los alumnos de cuarto medio lograba un nivel umbral/preintermedio. Además, este estudio concluyó que a mayor nivel educacional y de ingreso, los alumnos de cuarto medio obtenían mayor rendimiento (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

El Ministerio de Educación y la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) han hecho esfuerzos, a través de diversos programas de capacitación en inglés, para lograr que tanto estudiantes como profesionales alcancen niveles intermedios en el idioma, que les permitan trabajar y estudiar en ambientes internacionales. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos desplegados para dotar a Chile de una fuerza laboral calificada en inglés, los resultados no han sido los esperados. En un artículo publicado por Business Chile, Dowling (2007, Octubre) consideraba que la enseñanza del inglés era una tarea pendiente. Dowling informaba que, a pesar de la fuerte inversión realizada por el Ministerio de Educación (US\$1 millón en 2004 a US\$5 millones en 2007) a través de su programa Inglés Abre Puertas, las empresas extranjeras que se instalaban en Chile no encontraban personal, especialmente ingenieros, que hablaran inglés y se perdían

numerosas oportunidades de empleo. Juan Pablo Swett, economista de Trabando.com, indicaba que “no tener inglés en ciertos cargos es una discapacidad” (La tercera, 2008, Julio 27), al comentar los resultados del diagnóstico de inglés de los estudiantes de primer año de La Universidad Católica y Universidad de Chile, en que sólo un 5% se eximía, un 30% tenía un manejo aceptable y 65% estaba en un nivel básico.

Al final de la década (2010), a pesar de las iniciativas en distintas instituciones del país, uno de los problemas de empleabilidad seguía siendo el inglés. No se visualizaban progresos en el dominio del idioma inglés por parte de los profesionales universitarios chilenos.

2. Marco Teórico

El aprendizaje de una lengua es un “proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, especialmente, mediante el estudio académico en un marco institucional” (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002, p.137). Fromkin (1997) indica que una teoría del aprendizaje de una segunda lengua (L2) propone que la adquisición de L2 se “fundamenta en los mismos principios universales innatos que rigen el aprendizaje de una primera lengua (L1), por eso se encuentran las mismas etapas de desarrollo, incluso cuando la gramática completa de L2 no se logra adquirir por factores no lingüísticos” (p. 400). La diferencia está en que el primer idioma se logra en un ambiente natural y el idioma extranjero en el ambiente artificial del aula, donde comúnmente los errores se producen en aquellos puntos en que la lengua materna y la lengua extranjera son distintas.

En general, los adolescentes y adultos aprenden un idioma extranjero de manera similar a los niños, pero los adultos tienden a tener más interferencias del primer idioma que los niños, y éstos a su vez, tienen menos inhibiciones para imitar sonidos que los adultos. Por otra parte, adultos y adolescentes, a diferencia de los niños, expresan la necesidad de obtener más instrucción explícita en gramática y otros aspectos de la lengua extranjera como la pronunciación. Según O'Grady (1987) “el número de años de exposición a la lengua extranjera y la edad a la que el alumno comienza su aprendizaje determinan el éxito de la tarea, especialmente en pronunciación” (p. 329).

O'Grady (1987) sustenta que la persona que aprende un idioma extranjero desarrolla una serie de estrategias para lograr la tarea. Entre las estrategias de aprendizaje, se pueden mencionar la sobregeneralización (formación de plurales, terminaciones verbales, por ejemplo) y la memorización de modelos rutinarios del habla. Como estrategias de producción se puede usar la

pre-planificación o ensayo de las expresiones habladas como también su corrección. También, cuando el estudiante carece del conocimiento lingüístico apropiado para decir lo que quiere decir, recurre a estrategias de comunicación como circunloquio y paralenguaje. “El aprendizaje de un idioma depende, en gran medida, del contexto en que se desarrolla, es decir, la necesidad real de uso en el medio en que se desenvuelve el estudiante” (O’Grady, 1987, p. 332).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) sostiene que:

El uso de la lengua - que incluye el aprendizaje - comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control de estas acciones que tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (p. 9).

2.1. Factores individuales internos

De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), se establece que:

En el contexto mental del estudiante para comunicarse se deben considerar factores tales como “intenciones para comunicarse, línea de pensamiento (que puede estar influenciada por la memoria, conocimientos almacenados, la imaginación y otros procesos cognitivos y emotivos internos), expectativas, la reflexión, necesidades, impulsos, motivaciones, intereses, condiciones y restricciones (conocimientos previos, valores y creencias), estado de ánimo, salud y cualidades personales” (p. 54).

Además, se plantea que:

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. (...) Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje, entre los componentes de la capacidad de aprender se pueden

mencionar la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación como también las destrezas de estudio, descubrimiento y análisis (2002, p.104).

El mismo documento describe las características óptimas para emprender el aprendizaje de la lengua, enunciando que, “resulta imprescindible que el estudiante reflexione sobre la organización y el uso del sistema de la lengua y la comunicación, para aprenderla y emplearla con mayor facilidad, no siendo una amenaza para su sistema lingüístico materno” (2002, p. 105).

Además, “debe reflexionar sobre sus cualidades y carencias como aprendiente, tener la capacidad para identificar necesidades y metas propias, como también organizar estrategias y procedimientos para conseguir sus fines, según sus rasgos de personalidad y recursos” (2002, p. 106).

Para atender a la tarea de comunicarse en una lengua extranjera, los alumnos deben tener ciertas características de naturaleza “cognitiva (destrezas organizativas e interpersonales, destrezas y estrategias de aprendizaje - ser capaces de descubrir por sí mismos, planificar y hacer seguimiento), afectiva (autoestima, motivación actitud) y lingüística (nivel de conocimiento y control de la gramática, vocabulario y fonología para controlar tanto el contenido como la forma al comunicarse” (2002, pp. 158-160).

No obstante, existe una considerable variación tanto en las formas en que las personas emprenden el aprendizaje de una segunda lengua como también del éxito que logran. Por eso, el estudio de las diferencias individuales conforma un área importante en el trabajo de investigación del aprendizaje de segundas lenguas, contribuyendo al desarrollo de la teoría.

Estos estudios se centran en cuatro preguntas básicas: (1) ¿De qué manera se diferencian los individuos? 2) ¿Qué efectos tienen estas diferencias en los resultados de aprendizaje? (3) ¿Cómo las diferencias individuales afectan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua? y (4) ¿Cómo los factores individuales interactúan con la enseñanza para determinar resultados de aprendizaje? (Ellis, 2004, p. 469).

Ellis (2004) presenta el siguiente cuadro titulado factores mencionados como influyentes en las diferencias individuales en el aprendizaje de una lengua, en tres distintos estudios.

Cuadro N° 1: Factores individuales en el aprendizaje de una lengua.

Altamn (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman/Long (1991)
1. Edad	1. Aptitud para el idioma	1. Edad
2. Sexo	2. Motivación	2. Factores sociales y psicológicos
3. Experiencia previa con el aprendizaje de idiomas Competencia en la lengua materna	3. Estrategias de aprendizaje de idiomas	a) motivación
4. Factores de personalidad Aptitud para los idiomas	4. Factores afectivos y cognitivos	b) actitud
5. Actitudes y motivación	a) extroversión/introversión	3. Personalidad
6. Inteligencia General	b) toma de riesgos	a) autoestima
7. Preferencia sociológica (aprendizaje con pares vs. Aprendizaje con profesores)	c) inteligencia	b) introversión
8. Estilos cognitivos	d) independencia de campo	c) ansiedad
9. Estrategias del que aprende	e) ansiedad	d) toma de riesgos
		e) sensibilidad al rechazo
		f) empatía
		g) inhibición
		h) tolerancia a la ambigüedad
		4. Estilo cognitivo
		a) Dependencia/independencia del campo
		b) reflexión/impulsividad
		c) oral/visual
		d) analítico/gestalt
		5. Especialización hemisférica
		6. Estrategias de aprendizaje
		7. Otros factores: memoria/sexo

Fuente: Ellis, 2004, p.472.

Como se desprende del cuadro N°1, los factores que afectan a la persona que aprende son principalmente mentales (internos), de naturaleza psicológica, que aunque escondidos, no son necesariamente inconscientes y no son directamente observables, sólo pueden inferirse estudiando el producto del sujeto, y en alguna medida, los informes de cómo ellos aprenden. El estudio de estos factores ayuda a explicar por qué algunas personas aprenden más rápido que otras y por qué logran niveles más altos de competencia.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) define a los alumnos como los individuos que tienen que desarrollar competencias y estrategias como también ejecutar tareas, actividades y procesos para enfrentar con eficacia situaciones comunicativas.

Sin embargo, “pocos aprenden de manera activa, tomando la iniciativa al planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo instrucciones y las actividades prescritas por profesores y manuales” (2002, p. 140).

La eficacia de las opciones metodológicas para enseñar la lengua “depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos humanos y materiales” (2002, p.141). Para este estudio se han seleccionado cuatro factores internos que, a continuación se explicitan.

2.2. Lengua materna

La lengua materna es la primera lengua que se aprende, a través de la cual, se empieza a conocer el mundo. La lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad. El término lengua materna se suele emplear en contraposición a lengua extranjera (LE) o a lengua segunda (L2) (Centro Virtual Cervantes, 2010).

En la enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras, el uso de la lengua materna ha oscilado considerablemente desde la comparación sistemática de las reglas gramaticales de la L1 y las de la lengua meta (LM), con énfasis en la traducción (Método gramática-traducción) hasta el rechazo absoluto del uso de la lengua materna, por considerarla causa de interferencia (Método directo). Luego de un período de exclusión de la L1 en las salas de clase, se forja una nueva etapa de moderación en la que se acepta el uso comedido de la L1, especialmente, con alumnos principiantes (Centro Virtual Cervantes, 2010).

La mayoría de los estudios disponibles sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua se han realizado en ambientes de bilingüismo, en que los niños aprenden una primera lengua en el hogar y una segunda lengua en la escuela. Lewelling (1991) indica que investigadores como Jim Cummins de la Universidad de Toronto y Virginia Collier de la Universidad George Mason, cuyos estudios se han realizado en contextos de bilingüismo, son

permanentemente citados en distintos artículos sobre lo clave que es el nivel de competencia en la lengua materna para el logro académico de la segunda lengua.

Cummins (2005) sostiene que el nivel de desarrollo de la lengua materna en los niños es un fuerte predictor del desarrollo de la segunda lengua. En sus investigaciones ha encontrado evidencia que los niños que van a la escuela con una sólida base en su lengua materna desarrollan habilidades básicas más fuertes en la segunda lengua. Cuando los padres pasan tiempo con sus niños conversando y contando historias están desarrollando el vocabulario y conceptos en la lengua materna, de tal forma que los niños llegan mejor preparados para aprender el idioma de la escuela, tienen éxito académico porque sus habilidades y conocimientos se transfieren de la lengua materna a la segunda lengua.

Este mismo autor se refiere a la lengua necesaria para el éxito académico como competencia idiomática académica cognitiva. Este tipo de competencia se relaciona con las habilidades cognitivas y el conocimiento conceptual que pueden ser transferidos de la lengua materna a la segunda lengua. De forma similar, Saville-Troike (1988) describe la transferencia “como un conocimiento base preexistente para hacer inferencias y predicciones” (como se cita en Ellis, 2004, p. 84).

Collier (1995) plantea que para asegurar el éxito académico y cognitivo en una segunda lengua, el sistema de la lengua materna de un estudiante, tanto oral como escrito, debe desarrollarse a un alto nivel cognitivo, al menos en el primer ciclo básico. Tanto los estudios de Collier como de otros investigadores han encontrado evidencias que el desarrollo académico y cognitivo en la primera lengua tiene un efecto extremadamente importante y positivo en la enseñanza de una segunda lengua.

En este sentido, las habilidades académicas, el desarrollo de habilidades básicas, la formación de conceptos, el conocimiento de las materias y estrategias de aprendizaje desarrolladas en la primera lengua se transferirán todas a la segunda lengua. Cuando los estudiantes amplían su vocabulario y sus habilidades de comunicación oral y escrita en la segunda lengua, pueden demostrar sus conocimientos desarrollados en la lengua materna. Collier (1995) agrega que estudios realizados por ella y otros autores, indican que si los estudiantes no logran cierto umbral en su lengua materna, incluyendo la alfabetización, pueden tener dificultades cognitivas en la segunda lengua.

De acuerdo a Ellis (2004) existe clara evidencia que la lengua materna actúa como un factor principal en el aprendizaje de una segunda lengua. Un claro avance en la investigación sobre transferencia ha sido la reconceptualización de la influencia de la lengua materna. Mientras “desde la perspectiva conductista era un impedimento (causa de errores), desde la perspectiva cognitiva se considera como un recurso que el aprendiente activamente evoca en el desarrollo de la lengua extranjera” (Ellis, 2004, p. 343).

2.3. Conocimientos previos de la lengua extranjera

La psicología cognitiva, preocupada de cómo la mente humana procesa y almacena la información para realizar aprendizajes, comienza a emplear el concepto conocimientos previos a mediados del siglo XX. La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por el psicólogo cognitivo D. Ausubel (1968) parte de la existencia de conocimientos previos, entendiendo que el aprendizaje se produce cuando la persona que aprende asocia la información nueva con la que ya dispone en su memoria, reajustando y reconstruyendo ambas en este proceso. Asimismo, los conocimientos previos posibilitan también la noción de conocimiento del mundo, es decir, la información que una persona tiene acumulada en su memoria, de acuerdo a sus experiencias, y que le permite actuar apropiadamente en una determinada situación comunicativa (Centro Virtual Cervantes, 2010).

Estudios longitudinales realizados por Chamot et al. (1998) evidenciaron la superioridad general de alumnos más experimentados en el idioma sobre los menos experimentados, al constatar que los novatos en el aprendizaje de una lengua extranjera entraban en pánico cuando se daban cuenta que carecían de las habilidades procedimentales para resolver un problema idiomático, mientras que los que tenían más experiencia asumían las tareas con más calma (como se cita en Ellis, 2004).

Aguado et al. (2005) consideran fundamental conocer el estado de conocimientos de la lengua inglesa de los alumnos como punto de partida para la implementación de estrategias metodológicas en una innovación curricular en la enseñanza del inglés.

Para Mabel Rivero de Magnago y Alba Cristina Loyo (2004), académicos de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, el proceso de enseñanza aprendizaje de inglés en los talleres de adultos mayores parte de los conocimientos previos del idioma y, por su práctica, consideran que todas las experiencias previas favorecen la relación entre los contenidos de enseñanza y llevan a

aprendizajes significativos del idioma, ya que los propios esquemas mentales están poblados de vivencias y conocimientos que los adultos generosamente brindan en interacción social para la construcción de nuevos conocimientos. La mayoría de las instituciones dedicadas a la enseñanza del inglés indican, en sus programas, que el tiempo requerido para lograr un cierto nivel depende de los conocimientos previos en el idioma por parte del alumno.

2.4. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias que utiliza una persona que aprende, son conscientes o potencialmente conscientes y representan los intentos deliberados por aprender. Se pueden definir como ‘las conductas o acciones que los alumnos usan para lograr que el aprendizaje del idioma sea más exitoso, autodirigido y agradable’ (Ellis, 2004, como se cita en Oxford, 1989, p. 531). A pesar de lo vago de la definición (que señala lo problemático que resulta identificar, describir y clasificar estas acciones), el estudio de estas estrategias ha sido el área de mayor crecimiento en la investigación de las segundas lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) expone que “una estrategia es cualquier línea de acción organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (p. 10). Además, sostiene que las estrategias constituyen un medio para movilizar y equilibrar los recursos del alumno, poner en actividad habilidades y procedimientos para satisfacer necesidades de comunicación en contexto y consumir la tarea (de comunicación) de la manera más acabada y económica posible. El “uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación” (2002, pp. 60-61).

Los autores Scarcella y Oxford definieron las estrategias de aprendizaje como “las acciones, conductas, pasos o técnicas específicas usadas por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje” (Oxford, 2001, p. 359). Oxford (2001) comenta que el antiguo significado de la palabra estrategia como “pasos o acciones para ganar una guerra ha quedado en desuso, pero la idea de controlar y atacar el objetivo ha permanecido” (p. 326). Nyikos y Oxford dicen que “los estudiantes no están siempre conscientes de la importancia de usar estrategias para aprender un idioma de forma fácil y efectiva” (2001, p. 362).

Por lo tanto, es el alumno quien deliberadamente escoge las estrategias que mejor se acomodan a su estilo de aprendizaje y a una tarea específica al aprender un idioma extranjero. Ninguna estrategia es buena o mala hasta que se use. Para que una estrategia sea útil debe relacionarse a la tarea, ajustarse al estilo de aprendizaje del alumno y ser empleada efectivamente por el estudiante cuando la asocia a otras estrategias. Si “las estrategias satisfacen las condiciones antes mencionadas, éstas hacen el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (2001, p. 362).

Oxford (2001) identifica seis categorías de estrategias en el aprendizaje de una segunda lengua (p. 363):

- i) estrategias cognitivas, los estudiantes usan el material lingüístico de forma directa, por ejemplo, razonando, analizando datos para crear estructuras de conocimiento;
- ii) estrategias metacognitivas, usadas para controlar el proceso de aprendizaje como un todo, planificando, organizando y evaluando las estrategias;
- iii) estrategias relacionadas con la memoria, que ayudan a los estudiantes a recuperar la información con sonidos e imágenes para asociar ítems;
- iv) estrategias compensatorias, que le permiten a los alumnos comunicarse cuando existe un vacío de conocimiento, por ejemplo, adivinar por el contexto o usar sinónimos cuando no se conocen las palabras correctas;
- v) estrategias afectivas, se refieren a identificar los estados afectivos y conversar sobre ellos;
- vi) estrategias sociales, los estudiantes interactúan con otros en busca de información acerca del idioma extranjero o la cultura.

Investigaciones realizadas encontraron que “los estudiantes que no planificaban y controlaban el uso de estrategias eran menos exitosos al aprender el idioma extranjero que aquellos que cuidadosamente planificaban y organizaban las estrategias, de manera sistemática, para tareas específicas de aprendizaje en la segunda lengua” (Oxford, 2001, p. 363). Mitsutomi y McDonald (2005) establecieron que el ser crítico de las propias habilidades en el idioma era una de las características de los hablantes avanzados de inglés como segunda lengua.

En el estudio de Naiman et al (1978), se pone de manifiesto un enfoque activo de la tarea (de aprendizaje de la lengua), que se evidencia en aquellas conductas del estudiante que buscan y responden positivamente a las oportunidades de aprendizaje, y se compromete en actividades prácticas. Otros estudios enfatizan “la importancia de la reflexión por parte del alumno acerca de su propio aprendizaje” (como se cita en Ellis, 2004, p. 535). Wenden (1983) investigó las estrategias usadas por adultos que aprendían una lengua extranjera para dirigir su propio aprendizaje. Se enfocó en las llamadas estrategias metacognitivas y pudo identificar tres categorías generales (como se cita en Ellis, 2004, pp. 538-539):

- i) conocimiento de la lengua (relacionado a lo que involucra la lengua y aprender un idioma),
- ii) planificación (relativas a qué y cómo se aprende una lengua), y
- iii) autoevaluación (relacionado al progreso en el aprendizaje y la respuesta del estudiante a su experiencia de aprendizaje).

El autor descubrió que los adultos se hacían preguntas en cada categoría y luego tomaban sus decisiones en base a la respuesta a la que habían llegado. Así, en la categoría planificación, se preguntaban, ¿qué debería aprender y cómo? y luego decidían sus objetivos y recursos.

Bustos (2007) sostiene que los aspectos fundamentales para que los alumnos mejoren su lectura y aprendizaje, explotando y maximizando sus capacidades intelectuales dentro de la tarea de lectura comprensiva; entre otros, corresponden al hacer uso de sus conocimientos previos, respetar estilos intelectuales, y sistematizar la incorporación de estrategias de aprendizaje, aplicándolas constantemente.

Cataldo (2008) encontró que el estudiante de lenguas extranjeras de origen hispano, a nivel intermedio, usa mayormente estrategias de aprendizaje metacognitivas, especialmente planificación por adelantado, y cognitivas para enfrentar la lectura en una segunda lengua, y su uso correlaciona con su éxito en la tarea.

2.5. Motivación

Carroll (1962) considera que la motivación “es un factor clave para predecir el tiempo que un estudiante dedicará a la tarea del aprendizaje de una lengua” (como se cita en Spolsky, 1989, p. 148). Gardner y Lambert (1985) sostienen que “la motivación viene de la actitud; la motivación

se refiere a la combinación de esfuerzo más deseo por lograr la meta de aprender, más actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma” (como se cita en Spolsky, 1989, p.149).

Existen dos grupos importantes de actitud: “actitudes hacia las personas que hablan el idioma a aprender y actitudes hacia el uso práctico que el estudiante le da al idioma que aprende; Gardner llama al primer tipo de actitudes motivación integrativa y, al segundo, motivación instrumental” (Spolsky, 1989, p.150).

Estudios realizados por diferentes investigadores demuestran que la motivación integrativa se relaciona significativamente con el logro en la segunda lengua. Los estudiantes con este tipo de motivación son más activos en clases y es menos probable que abandonen los estudios. Sin embargo, la integración no es siempre el principal factor de motivación para aprender un segundo idioma; algunos estudiantes, como los que viven en sectores bilingües, pueden estar más influenciados por otros factores como confianza en sí mismos o amistad. Los estudiantes con una razón instrumental para aprender una segunda lengua pueden tener éxito siempre que el incentivo continúe.

Según Mitsutomi y McDonald (2005), las personas motivadas para aprender una segunda lengua, con una actitud positiva hacia la lengua y cultura objetivo, tienen más posibilidades de triunfar que aquellos cuyos pensamientos son negativos (párrafo 8). En sus estudios, Mitsutomi y McDonald también encontraron que el deseo de progresar era una de las características compartidas por los hablantes avanzados de inglés como segunda lengua.

De acuerdo a Stern (1983), los investigadores se han interesado considerablemente en la relación entre el estado afectivo con que el estudiante se aproxima al aprendizaje de la lengua y los niveles de competencia alcanzados, “la mayoría de los hallazgos concuerdan que actitudes positivas relacionadas a la lengua y la comunidad etnolingüística están estrechamente asociados con niveles más altos de competencia en el idioma” (p. 386).

Otros estudios indican que la motivación de los estudiantes se ve afectada por los logros. Hermann (1980) revela que es el éxito el que contribuye a la motivación y no viceversa.

Un alto nivel de motivación estimula el aprendizaje, pero el éxito al lograr las metas de la segunda lengua puede ayudar a mantener la motivación existente. Por el contrario, un círculo vicioso de baja motivación equivalente a un bajo logro puede resultar en una disminución de la motivación (como se cita en Ellis, 2004, p. 515).

Según Ellis (2004), las investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua demuestran que la motivación es un factor clave y añade que la fuerza de la motivación es un poderoso predictor del logro en la segunda lengua, pero ésta puede ser el resultado de experiencias previas de aprendizaje. Los estudiantes con motivación integrativa o instrumental, o una mezcla de ellas, mostrarán mayor esfuerzo y perseverancia para aprender. Otras fuentes internas de la motivación como la confianza en sí mismo pueden ser más importantes que cualquier tipo de motivación.

El propósito de este estudio fue correlacionar estos factores – estrategias de aprendizaje, motivación, competencia en la lengua materna y conocimientos previos del idioma inglés – con el nivel del idioma inglés logrado por una muestra de 113 estudiantes de la Universidad de La Frontera de Temuco durante el segundo semestre 2009.

3. Objetivos específicos:

- 1) Determinar el nivel ALTE (Association of Language Testers in Europe) logrado por los estudiantes de la Universidad de La Frontera al término de la actividad curricular inglés, segundo semestre 2009.
- 2) Determinar la correlación entre el nivel de conocimientos previos en el idioma inglés y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.
- 3) Determinar la correlación entre las competencias en la lengua materna y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.
- 4) Determinar la correlación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.
- 5) Determinar la correlación entre la motivación y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.
- 6) Determinar el peso de cada una de estas variables en el nivel de inglés al término de la actividad curricular, segundo semestre 2009.

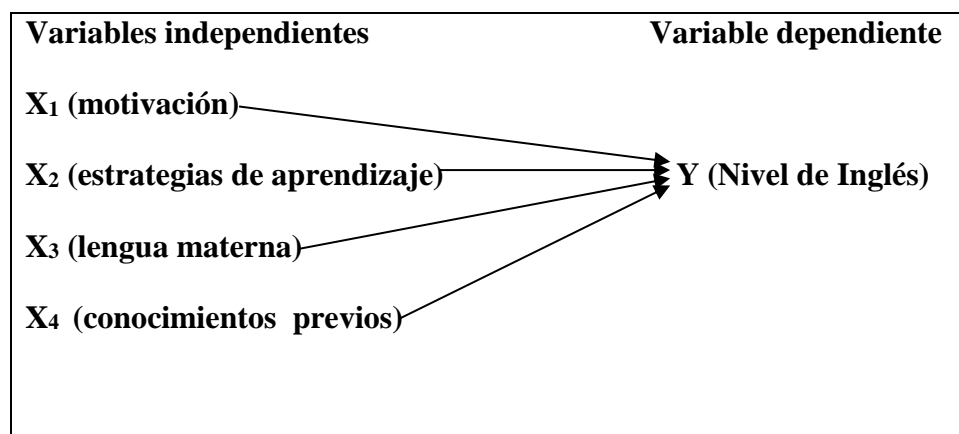
4. Metodología

Esta investigación optó por un modelo cuantitativo, con un diseño transeccional correlacional, de naturaleza no experimental. El objeto de estudio correspondió a los/as estudiantes de la Universidad de la Frontera que completaban el nivel intermedio de la actividad curricular inglés durante el segundo semestre del año 2009. Estos sujetos correspondían a ingresos 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008.

La actividad curricular inglés se realizó en los laboratorios de multimedia de la Coordinación de Idiomas de la Universidad. En este lugar se ha realizado la prueba de diagnóstico (a principios de cada semestre, desde el año 2004) para evaluar conocimientos previos en el idioma inglés, con el fin de ubicar a los estudiantes en el Módulo Básico, Módulo Intermedio o recibir su constancia de nivel intermedio de inglés aprobado.

Esta investigación trabajó con la siguiente **Hipótesis Correlacional Multivariada**: A mayor valor de la motivación, estrategias de aprendizaje, competencias en la lengua materna, conocimientos previos de inglés, mayor será el valor obtenido en la evaluación de producto de la actividad curricular inglés (Nivel de Inglés).

Cuadro N° 2: Representación gráfica de la hipótesis multivariada



Fuente: Hernández, 2004, p.569.

Esta hipótesis se puede representar en la siguiente ecuación de regresión múltiple:

$$y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_4 X_4 + b_5 X_5$$

donde **a** es una constante de regresión para el conjunto de puntuaciones obtenidas; **b₁, b₂, b₃, b₄** son los pesos “beta” de las variables independientes y **X₁, X₂, X₃, X₄** son los valores de las variables independientes para hacer la predicción.

Los conocimientos previos del idioma y el nivel de inglés se midieron a través de la prueba computarizada y estandarizada QPT (Quick Placement Test). Este instrumento ubica a los sujetos en cinco niveles de competencias en el idioma inglés definidos por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa (ALTE: Association of Language Testers in Europe). Esta prueba tiene una escala de 100 puntos y subdivide a los sujetos en 7 grupos de acuerdo a lo que pueden hacer con sus conocimientos en el idioma. El instrumento hace una diferencia entre aquellos individuos que obtienen entre 1 y 29 puntos, los ubica en un nivel 0 (principiante), no considerado por ALTE y para el cual no hay descripción. El manual del usuario del Quick Placement Test (2004) describe los seis niveles como sigue:

Cuadro N° 3: Niveles de inglés

Nivel	Descripción
0.5	Comprende y usa expresiones cotidianas conocidas y frases muy básicas (30 a 39).
1	Comprende expresiones cotidianas relacionadas con áreas de relevancia inmediata, se comunica en tareas rutinarias y simples que requieren un intercambio de información simple y directa, en situaciones rutinarias y conocidas (40 a 49).
2	Comprende las ideas principales de un texto estándar y claro sobre temas cotidianos en el trabajo, estudios, tiempo libre, etc., maneja la mayoría de las situaciones que puedan surgir en un contexto donde se habla el idioma, produce un texto coherente y simple sobre temas cotidianos o de interés personal (50 a 59).
3	Comprende las ideas principales de un texto complejo sobre temas concretos y abstractos, incluyendo aspectos técnicos de su campo de especialización, interactúa con un grado de fluidez y espontaneidad que hace la interacción regular con hablantes nativos bastante posible sin tensión entre las partes, produce un texto claro y detallado en una amplia gama de temas (60 a 69).
4	Comprende una amplia gama de textos más largos y exigentes, y reconoce el significado implícito, se expresa espontánea y fluidamente sin buscar expresiones de manera obvia, usa el idioma con flexibilidad y efectividad para fines sociales, académicos y profesionales, produce un texto claro, detallado y bien estructurado sobre temas complejos (70 a 79).
5	Comprende con facilidad prácticamente todo lo que escucha o lee, resume información de diversas fuentes escritas y habladas, reconstituyendo argumentos y relatos en una presentación coherente, se expresa de manera espontánea con fluidez y precisión, diferenciando matices de significado en situaciones más complejas (80 a 100).

La Prueba de Selección Universitaria (PSU), parte lenguaje y comunicación, se utilizó para medir las competencias en la lengua materna, para lo cual se recurrió tanto a consulta con los estudiantes como a los registros académicos. La Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional de la Universidad de La Frontera proporcionó los datos con los que se construyó la matriz respectiva.

La técnica utilizada para la recogida de datos de las variables independientes (estrategias de aprendizaje y motivación) fue la encuesta. Por no encontrarse instrumentos estandarizados disponibles para medir estas variables, se construyeron, considerando aspectos claves en las variables en estudio. El método para la elaboración del instrumento fue el escalamiento tipo Likert, considerando 5 categorías: (1) Muy de acuerdo, (2) de acuerdo, (3) ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) en desacuerdo y (5) muy en desacuerdo. Para las estrategias de aprendizaje se optó por las categorías; (1) casi siempre, (2) a menudo, (3) a veces, (4) rara vez, (5) nunca.

La validación de las encuestas siguió los siguientes pasos:

1. Validación de contenido: Cinco profesores de la Coordinación de idiomas de la Universidad de la Frontera (grupo de expertos) examinaron las preguntas pertenecientes a las 2 dimensiones a medir (motivación y estrategias de aprendizaje), e hicieron observaciones en cuanto a la redacción y eliminación de preguntas repetidas. Entonces, una segunda versión se elaboró para ser aplicada como piloto. Esta acción se llevó a cabo la última semana de julio del año 2009.

2. Administración de una versión piloto de las encuestas: Se aplicó una primera versión de las escalas a una muestra de 90 alumnos/as (5 personas por cada ítem de cada escala), con características similares a la muestra definitiva, para constatar que las 20 afirmaciones eran entendidas por el grupo objetivo y producían variabilidad en las respuestas de cada una de las afirmaciones presentadas. Esta actividad se llevó a cabo durante la segunda y tercera semana de agosto 2009 y los encuestadores fueron los mismos instructores de la actividad curricular inglés.

3. Análisis de fiabilidad: Los resultados obtenidos en la muestra fueron sometidos a un análisis estadístico, con el software SPSS 17. Para comprobar la unidimensionalidad de la escala, se calculó el coeficiente de confiabilidad Alfa-Cronbach, a partir del cual se determina el grado total de coherencia interna de la escala. El instrumento resultó confiable, toda vez que el valor Alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0,86$, muy superior al límite de confiabilidad recomendado (0,65). Las

subescalas, por separado, también resultaron confiables: Motivación: $\alpha = 0,70$; Estrategias de aprendizaje: $\alpha = 0,72$.

Durante la cuarta semana de noviembre (23 al 27) de 2009, se administró el QPT, los mismos instructores (profesores de inglés) de la Coordinación de Idiomas de la Universidad de La Frontera fueron los encargados del proceso, como también de entregar y recibir las encuestas contestadas. Ellos explicaron oralmente a los estudiantes que se evaluaría su nivel de inglés y que en nada influía en la calificación final de la actividad curricular inglés. De la misma manera, los instructores explicaron que se recogerían datos sobre sus motivaciones y estrategias de aprendizaje. El desarrollo de la actividad de campo se llevó a cabo sin inconvenientes. Se lograron recolectar los datos para 113 alumnos correspondientes a la asistencia de la semana.

Recogidos los datos se confeccionó una matriz de reducción de datos en una hoja de cálculo en Microsoft Office Excel 2003 para procesarlos, posteriormente, con SPSS 17. El análisis multivariado se efectuó por medio del método de Regresión Múltiple, cuyo análisis produce los valores “beta” que indican el peso o influencia que tiene cada variable independiente sobre la dependiente y proporciona coeficientes de correlación bivariados entre la variable dependiente y cada variable independiente. El análisis también incluyó coeficiente de correlación de Pearson.

5. Resultados

5.1. Análisis descriptivo

La tabla 1 muestra los resultados de QPT (Quick Placement Test) al inicio y final (producto, noviembre de 2009) del proceso enseñanza-aprendizaje, comparables dentro de los mismos sujetos, por lo que es posible reconocer progresos (Figura 1), para 113 sujetos.

Tabla 1

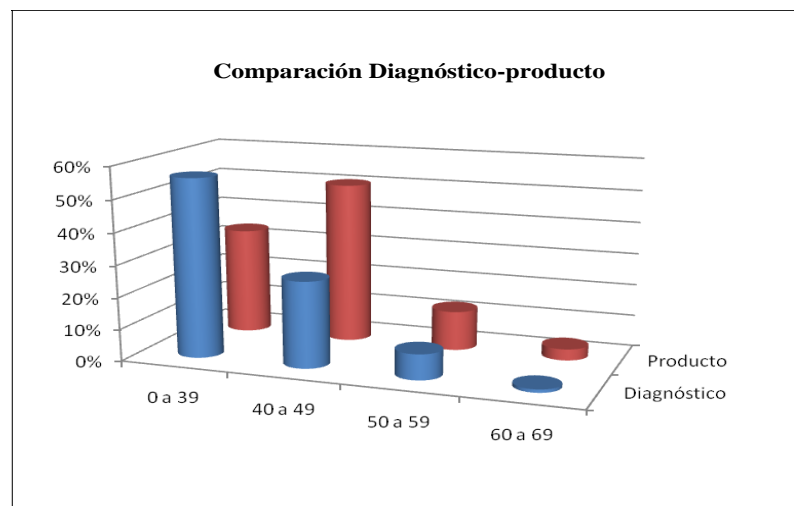
Distribución Puntajes QPT diagnóstico- producto

Nivel ALTE	Intervalos	Diagnóstico	Producto
0	0 a 39	56%	34%
1	40 a 49	27%	50%
2	50 a 59	8%	12%
3	60 a 69	1%	4%

Fuente: Elaboración propia

En la figura N° 1 se observa que sólo un 16% de los estudiantes obtuvieron 50 puntos o más. La meta del programa Actividad Curricular Inglés de la Universidad de La Frontera es ALTE 2 (Intermedio Inferior), alcanzado por 14 alumnos. Un tercio de los estudiantes no logró superar el nivel 0. El 50% del estudiantado alcanzó el nivel ALTE 1 (Elemental), es decir, la mitad de esta muestra era capaz de comunicarse en tareas rutinarias y simples que requieren un intercambio directo de información en situaciones conocidas.

Figura N° 1



Fuente: Elaboración propia

Al comparar los resultados del diagnóstico con los obtenidos al final del curso (producto), se observó un leve avance en el dominio del idioma inglés, ya que un 22%, sobre un quinto de la muestra, logró ascender desde el nivel 0 a otro nivel. Sin embargo, la movilidad hacia el nivel meta (ALTE 2) alcanzó sólo a un 6%. El 50% de los estudiantes logró el nivel ALTE 1, 23% más que en el diagnóstico. Finalmente, un 3% se desplazó al nivel 3.

En relación con los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje y Comunicación que se usaron para medir la competencia en la lengua materna, en la tabla 2 se muestra los puntajes mínimo y máximo, la diferencia entre estos (rango), la media, la desviación típica y la varianza de la muestra de 113 estudiantes correspondiente al segundo semestre 2009.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas Puntajes PSU Lenguaje y Comunicación

Rango	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Mediana	Desv.tip.	Varianza
279	458	737	588,1	629	594,5	61,86	3827,01

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 2, ningún estudiante que cursó el nivel Intermedio en el segundo semestre 2009 obtuvo el puntaje máximo de 850 para esta prueba. El puntaje máximo estaba 113 puntos bajo el ideal. Se observó una diferencia de 279 puntos entre el valor mínimo de la distribución (458) y el valor máximo (737), con un promedio de 588 puntos, y una desviación de 61 puntos. Es decir, en promedio, los valores de la distribución se encontraban a una distancia de 61 puntos con relación a la media, y este último valor elevado al cuadrado entregaba una varianza de 3827. La tabla 3 muestra las frecuencias y porcentajes agrupados en cuatro intervalos.

Tabla 3

Distribución puntajes PSU Lenguaje y Comunicación

Intervalos	Frecuencia	Porcentajes válidos (110)	Porcentaje total (113)
400 a 499	11	10%	10%
500 a 599	47	43%	42%
600 a 699	49	45%	43%
700 a 799	3	3%	3%
Total	110	100%	97%
Sin dato	3		3%
Total	113		100%

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla 3, se observa que sólo un 10% de la muestra había obtenido menos de 500 puntos, puntaje considerado bajo para la Admisión en la Universidad de La Frontera, que exige un puntaje mayor o igual a 475 puntos en el promedio de las Pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, como requisito de postulación. El 85% se concentró, en partes casi iguales, en los

intervalos 500 a 599 y 600 a 699. Los estudiantes sobre 700 puntos, puntajes estimados como muy buenos en competencias de la primera lengua, alcanzaron sólo al 3%.

La tabla 4 da cuenta que las estrategias de aprendizaje más usadas son las compensatorias (preguntas 6 y 7), cuya moda es 5 y los valores medios están alrededor del 4 (a menudo). A su vez, las menos usadas resultan ser las estrategias sociales (preguntas 9 y 10), cuya moda es 3 (a veces) y la media bordea ese mismo valor. Esta cohorte (segundo semestre 2009) también reporta el uso de estrategias de aprendizaje vinculadas a la memoria (pregunta 5) con una moda de 4 (a menudo) y una media de 3,93. Las estrategias cognitivas (pregunta 1), para esta cohorte, resultan ser menos usadas, moda obtiene un valor 3 (a veces) y la media no alcanza el valor 3.

De las estrategias de aprendizaje metacognitivas presentadas (preguntas 2, 3, y 4), la más usada resultó ser la autoevaluación (pregunta 4) con una moda de 4 (a menudo) y una media cercana a ese valor, pero con una desviación de 1,12, la menos usada en este grupo fue la planificación (pregunta 2) con una moda de 3 (a veces) y una media aproximándose a ese valor. Otra estrategia de alto uso fue la afectiva (pregunta 8), cuya moda fue 5 (casi siempre), con una media de 4,18.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos Escala de estrategias de aprendizaje

	Media	Moda	Mediana	Desv. tip.	Varianza
1. Análisis y reorganizo la información después de cada clase.	2,70	3,00	3,00	0,93	0,86
2. Reviso los materiales antes de una clase.	2,89	3,00	3,00	1,09	1,19
3. Reconozco mi estilo de aprendizaje y sus necesidades.	3,68	4,00	4,00	1,00	1,00
4. Reflexiono acerca de mis fracasos y éxitos en el idioma inglés.	3,72	4,00	4,00	1,12	1,25
5. Hago asociaciones para recordar el vocabulario y/o estructuras gramaticales.	3,93	4,00	4,00	0,94	0,88
6. Cuando leo en inglés y no sé una palabra, trato de adivinar su significado por el contexto.	4,18	5,00	4,00	0,86	0,74
7. Si al hablar en inglés no sé una palabra, trato de usar otras con un significado similar.	3,89	5,00	4,00	1,12	1,26
8. Cuando me va mal en una prueba, soy capaz de sobreponerme y darme ánimo.	4,18	5,00	4,00	0,88	0,78

9. Para hacer una tarea en inglés pido ayuda a mis compañeros y amigos.	3,01	3,00	3,00	1,21	1,48
10. Practico lo aprendido con mis compañeros y amigos, fuera de la sala de clase.	2,58	3,00	3,00	1,09	1,20

Fuente: Elaboración propia

No se obtuvieron datos de estrategias de aprendizaje en 7 casos. La Tabla 5 se confeccionó con 106 casos válidos. La media de la muestra fue de 3,47 (62%), es decir, este grupo, en promedio, usaba estrategias de aprendizaje, pero no tan a menudo.

Tabla 5

Estadísticas descriptivas estrategias de aprendizaje total

Rango	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Mediana	Desv.típ.	Varianza
2,8	2,2	5	3,47	3,2	3,5	0,52	0,27

Fuente: Elaboración propia

La tabla 6 se elaboró sobre 106 casos válidos, ya que 7 estudiantes entregaron esta encuesta en blanco. Esta tabla muestra que la motivación media de la muestra fue de 3,56. Si este valor se transforma en porcentaje, se puede decir que, en promedio, la cohorte módulo intermedio segundo semestre 2009, presentó un 64% de motivación. La diferencia entre el valor mínimo y máximo fue de 3, es decir, la variabilidad era alta, con una desviación típica de 0,58.

Tabla 6

Estadística descriptiva Motivación Total

Rango	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Mediana	Desv.típ.	Varianza
3	1,6	4,6	3,56	3,2	3,6	0,58	0,34

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7 presenta las medidas de tendencia central y de variabilidad para cada una de las preguntas en la escala de motivación. A las preguntas 1 a 6 se les asignó los siguientes valores:

muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2), y muy en desacuerdo (1). Los valores se invirtieron para las preguntas 7, 8, 9 y 10, ya que se redactaron en forma negativa: muy de acuerdo (1), de acuerdo (2), ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (4), y muy en desacuerdo (5).

Tabla 7

Estadísticas descriptivas Escala de Motivación

	Media	Moda	Mediana	Desv. tip.	Varianza
1. Me gusta inglés y pongo todo mi esfuerzo por hablar bien y entender lo que leo.	3,71	4,00	4,00	1,01	1,03
2. Me gusta aprender inglés porque me permite relacionarme con personas de otras partes del mundo.	3,99	4,00	4,00	1,03	1,06
3. Siempre que veo un extranjero trato de hablar con él en inglés.	3,00	3,00	3,00	1,09	1,18
4. Tengo una actitud positiva hacia las personas que hablan inglés y su cultura.	4,25	4,00	4,00	0,78	0,61
5. Hablar y leer en inglés es útil para mi desarrollo profesional y personal.	4,55	5,00	5,00	0,71	0,50
6. Si soy competente en inglés espero tener mejores posibilidades de trabajo.	4,35	5,00	5,00	0,87	0,76
7. Siempre he sido malo para inglés.	2,86	3,00	3,00	1,28	1,65
8. Las bajas calificaciones en inglés desmotivan mi aprendizaje.	3,05	4,00	3,00	1,17	1,36
9. Hasta ahora, he aprendido inglés sólo porque es obligatorio.	3,39	4,00	4,00	1,13	1,29
10. Si inglés fuera calificado y tuviera créditos estudiaría más.	2,41	2,00	2,00	1,14	1,31

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa que una de las causas de desmotivación es que la actividad curricular no sea calificada (Pregunta 10), con una moda de 2 (los estudiantes están de acuerdo) y una media 2,41. Las causas de motivación para aprender inglés se centraron en las oportunidades futuras de trabajo, preguntas 5 y 6, cuyas modas fueron 5 (muy de acuerdo) y los promedios sobre 4 (de acuerdo).

5.2. Análisis Correlacional

La tabla 8 presenta las variables Conocimientos previos en el Idioma Inglés, Lengua materna y Motivación con una correlación positiva débil con el nivel de dominio del inglés medido con QPT al finalizar el proceso. Sus valores estuvieron bajo 0,50. No existe correlación entre la variable Estrategias de Aprendizaje y el nivel de inglés producto de la Actividad Curricular Inglés, su valor está entre 0,0 y 0,10 (Hernández et al., 2003).

Tabla 8

Coefficiente de correlación (r) de Pearson

Variables independientes	Correlación con QPT producto	Intensidad correlación
Conocimientos previos	0,397	Correlación positiva débil
Lengua Materna	0,284	Correlación positiva débil
Motivación	0,398	Correlación positiva débil
Estrategias de Aprendizaje	0,073	Correlación nula

Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 muestra las correlaciones entre las estrategias de aprendizaje segmentadas y el nivel de dominio de inglés en el QPT producto. No pudo establecerse correlación tanto positiva como negativa, por lo bajo de los valores obtenidos al aplicar el coeficiente de correlación (r) de Pearson.

Tabla 9

Coefficiente de correlación (r) de Pearson para Estrategias

Estrategias de aprendizaje	Correlación con QPT producto	Intensidad correlación
Estrategias cognitivas	-0,225	Correlación negativa débil
Estrategias meta-cognitivas	0,138	Correlación positiva débil
Estrategias de memoria	0,138	Correlación positiva débil
Estrategias compensatorias	0,289	Correlación positiva débil
Estrategias afectivas	0,235	Correlación positiva débil
Estrategias sociales	-0,149	Correlación negativa débil

Fuente: Elaboración propia

5.3. Análisis multivariado

Este análisis se realizó por medio del método de regresión múltiple. Los valores obtenidos del análisis se muestran en la tabla 10.

Tabla 10

Resumen del Modelo

Modelo	R	R²	R² corregida	Error típ. de la estimación
1	0,525 ^a	0,276	0,249	7,194

a. Variables predictoras: (Constante), Suma de puntajes Estrategias de Aprendizaje, PSU Lenguaje, QPT Diagnóstico y Motivación
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se puede observar que la relación expresada en el coeficiente de correlación múltiple R (0 a 1) es de 0,525, que en la interpretación sugerida para un coeficiente similar por Hernández et al. (2003) puede catalogarse como una “correlación positiva media”, específicamente, una “correlación media”. Esto significa que, sólo en términos medios, el conjunto de variables independientes (o predictoras) explica el valor de la variable dependiente. Analizando también el coeficiente de determinación (R^2) se observa que el conjunto de variables independientes permite explicar en un 25% el valor de la variable dependiente.

Para contrastar la hipótesis anexa en este tipo de análisis, según la cual el valor del coeficiente de correlación múltiple poblacional vale 0 (no explica nada), se analizó el valor del estadístico F (Fisher) y, específicamente, el valor del nivel crítico, que en este caso fue $p < 0,001$, con lo cual se pudo asumir que la correlación detectada en la muestra, que explica el 25% de la variable dependiente, persiste en la población. La tabla 11 muestra el análisis factorial de varianza (ANOVA) que el método de regresión múltiple utiliza para probar que el análisis efectuado primeramente se mantiene en la población.

Tabla 11

ANOVA_b

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2126,454	4	531,614	10,272	0,000a
	Residual	5589,475	108	51,754		
	Total	7715,929	112			

a. Variables predictoras: (Constante), Suma de puntajes Estrategias de Aprendizaje, PSU Leng., QPT Diagnóstico y Motivación

b. Variable dependiente: Puntaje QPT Producto

Fuente: *Elaboración propia*

Para conocer en detalle la correlación detectada, se observó la incidencia de cada una de las variables por separado (ver tabla 12):

Tabla 12

Coefficientes^a

	Modelo	Coefficientes no estandarizados		Coefficientes tipificados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	13,442	6,945		1,936	0,056
	PSU Lenguaje	0,027	0,012	0,200	2,309	0,023
	QPT Diagnóstico	0,189	0,069	0,244	2,727	0,007
	Motivación	0,399	0,116	0,494	3,436	0,001
	Estrategias de aprendizaje	-0,226	0,120	-0,267	-1,886	0,062

a. Variable dependiente: Puntaje QPT Producto

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 12 se advierte que de mantenerse constantes los valores de las restantes variables independientes, a un aumento de 1 unidad en el valor de la variable PSU lenguaje, corresponde un aumento de 0,03 unidades en el valor de la variable dependiente QPT producto, a un aumento de 1 unidad en el valor de la variable QPT Diagnóstico, corresponde un aumento de 0,19 unidades en el valor de la variable dependiente QPT producto, a un aumento de 1 unidad en el valor de la variable Motivación, corresponde un aumento de 0,4 unidades en el valor de la variable

dependiente QPT producto, y que a un aumento de 1 unidad en el valor de la variable Estrategias de aprendizaje, corresponde un aumento de -0,23 unidades en el valor de la variable dependiente QPT producto, es decir, una disminución de 0,23 unidades.

Si se observan los valores de los coeficientes Beta, se puede determinar cuál es la variable independiente más importante en el cálculo de la ecuación de regresión múltiple, que para este caso, resulta ser la variable “Motivación”, por su coeficiente beta de 0,49.

Finalmente, al concentrarse en las pruebas de significación y sus niveles críticos asociados, según los cuales se puede aceptar o rechazar la hipótesis de que en la población, la relación entre cada variable independiente por separado y la variable dependiente vale cero, se observa que en el caso de la variable PSU lenguaje $p < 0,05$; QT diagnóstico $p < 0,01$; y Motivación $p < 0,01$; se rechaza la hipótesis y se concluye que la relación detectada se mantiene en la población, mientras que para la variable Estrategias de Aprendizaje no se encontró evidencia suficiente para rechazar la hipótesis ($p > 0,05$), y se concluye que en la población, la relación entre esta variable independiente y la variable dependiente QPT nivel de dominio de inglés (producto) vale 0, o se encuentra muy cercana a este valor.

6. Conclusiones

La presentación de las conclusiones está organizada de acuerdo a los objetivos específicos.

1) Determinar el nivel ALTE (Association of Language Testers in Europe) logrado por los estudiantes de la Universidad de La Frontera al término de la actividad curricular inglés, segundo semestre 2009.

El 50% de los 113 sujetos evaluados que cursaron el módulo intermedio de la actividad curricular inglés, durante el segundo semestre del año 2009, lograron el nivel ALTE 1, es decir, “se comunica en tareas rutinarias y simples que requieren un intercambio directo de información en situaciones conocidas”. El 84% de los estudiantes de esta muestra no alcanzó el nivel esperado (ALTE 2), aunque sí se observó un avance en el dominio del idioma inglés, ya que esta muestra, en promedio, logró pasar del nivel ALTE 0 al nivel ALTE 1. Sin embargo, un 34% no logró superar el nivel ALTE 0, es decir, sólo son capaces de “comprender y usar expresiones y estructuras muy básicas”.

El hecho que sólo 25 (40% del intervalo, 22% de la muestra total) de los 63 alumnos que quedaron en el nivel ALTE 0, en el diagnóstico avanzaran a otro nivel, demuestra que la probabilidad de que esos estudiantes logren ALTE 2, en dos semestres, es baja. Asimismo, es necesario considerar que, en total, los alumnos tienen 50 horas cronológicas de instrucción por semestre, en circunstancias que las exámenes ESOL de la Universidad de Cambridge contemplan, al menos 100 horas de preparación para rendir cada uno de sus exámenes: KET (ALTE 1) y PET (ALTE 2). Por lo tanto, resulta evidente reconsiderar el número de cursos o bien el número de horas por curso para alcanzar un ALTE 2 por parte de los estudiantes.

2) Determinar la correlación entre el nivel de conocimientos previos en el idioma inglés y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.

No se pudo determinar la correlación entre el nivel de conocimientos previos y el nivel de inglés al final del proceso enseñanza-aprendizaje, pues su intensidad, aunque positiva, fue débil. Con un coeficiente r de Pearson de 0,40 se encuentra bajo 0,50, valor que indica una intensidad positiva media. No se constató la superioridad de los estudiantes con mayores conocimientos previos como lo consiguió Chamot et al. (1988), en sus estudios longitudinales. Sólo 8 (27% del intervalo, 7% de la muestra total) de 113 alumnos avanzaron del nivel ALTE 1 al nivel ALTE 2. De los 30 alumnos que quedaron en el nivel ALTE 1 al rendir el QPT diagnóstico, 22 (73% del intervalo) no lograron superar ese nivel al final del proceso enseñanza-aprendizaje.

3) Determinar la correlación entre las competencias en la lengua materna y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.

La mitad del grupo en estudio, según las estadísticas descriptivas de los puntajes PSU lenguaje y comunicación, mostró buenas competencias en la lengua materna, ya que el valor que dividía la muestra en dos era 594 puntos, muy cercano a los 600 puntos, representativos de competencias positivas en lenguaje y comunicación. Sólo 11 estudiantes (10% de la muestra) obtuvieron entre 400 y 499 puntos, intervalo considerado como indicador de insuficientes competencias en la lengua materna. El 44% de los estudiantes había obtenido entre 600 y 699 puntos, y el 43%, entre 500 y 599 puntos. Sin embargo, no se logró determinar la correlación entre las competencias en la lengua materna y el nivel de dominio del idioma inglés al final del proceso enseñanza- aprendizaje, pues el coeficiente r de Pearson fue de 0,284; valor que representa una intensidad positiva débil, inferior a 0,50, valor que indica una intensidad positiva media.

Estos resultados contradicen los hallazgos de investigadores como Cummins (2005) y Collier (1995) quienes consideran las competencias en la primera lengua un buen predictor del éxito en la segunda lengua. Sin embargo, los resultados aquí obtenidos son similares a los encontrados por Ibáñez (2008), quien con una muestra de 84 alumnos de Química Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, al correlacionar el nivel de comprensión de un texto académico escrito en inglés y el nivel de comprensión de un texto académico escrito en español, logró establecer una intensidad de correlación igualmente positiva pero débil.

4) Determinar la correlación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.

El coeficiente r de Pearson de 0,07 indica que no existe correlación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel inglés, es más, su intensidad de correlación está cercana al cero, por lo tanto, es negativa. La correlación negativa, aquí observada, puede tener un origen metodológico, como lo indican Veenman y Elshout (1999), quienes afirman que el problema con los autoinformes para evaluar las estrategias de aprendizaje es que los estudiantes suelen comunicar lo que ellos/as piensan deben hacer y no lo que realmente hacen (como se cita en Miñano y Castellón, 2008).

Morales (2006) asevera que el que un sujeto se autodescriba en términos preferentemente positivos no indica que esté mintiendo. La imagen que se presenta de sí mismo puede responder a la realidad o a la imagen que de sí mismo tiene. Según lo anterior, se puede concluir que la muestra de estudiantes de la cohorte segundo semestre 2009, efectivamente estima que hacen uso de todas las estrategias de aprendizaje a su disposición, pero en términos medios (“a veces”, valor 3 en una escala de 1 a 5), como lo indican los valores de tendencia central de las estadísticas descriptivas (moda 3,2; media 3,47; mediana 3,5).

Las correlaciones de los subgrupos de estrategias de aprendizaje con el nivel de inglés alcanzado arrojaron los siguientes coeficientes r de Pearson: 0,137 para estrategias metacognitivas; 0,138, para las de memoria; 0,288 para compensatorias; y 0,234 para las afectivas; por lo tanto, sus intensidades fueron positivas pero débiles. En el caso de los subgrupos estrategias cognitivas y estrategias sociales, los coeficientes fueron -,224 y -0,149 respectivamente, vale decir, la intensidad de correlación resultó ser negativa. La correlación negativa aquí encontrada se contradice con estudios que han mostrado que los estudiantes más exitosos planifican y organizan sus estrategias de manera sistemática.

5) *Determinar la correlación entre la motivación y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.*

Tampoco se logró establecer la correlación entre la motivación y el nivel del idioma inglés, al menos para ese grupo. El coeficiente de Correlación de Pearson obtenido fue de 0,398, intensidad positiva débil. El promedio de motivación para esta muestra de alumnos del segundo semestre 2009 fue de 3,56, en una escala de 1 a 5. Si se transforma ese valor en porcentaje, se asume que, en promedio, los alumnos estaban en 64% motivados para aprender inglés. De todas las variables en estudio la motivación fue la que más se acercó a una intensidad de correlación positiva media.

Al analizar cada uno de los ítems de la escala Likert, se puede concluir que la motivación para esta muestra es más bien instrumental que integrativa. Los estudiantes actúan por motivaciones externas para aprender inglés, pues sus respuestas revelan estar conscientes de las mejores perspectivas laborales si se manejan en inglés. La moda para estas aseveraciones es de 5 (muy de acuerdo), con una media sobre 4,35. Sin embargo, los estudiantes indican que estudiarían más, si la actividad curricular inglés fuera calificada, el 26,4% está muy de acuerdo y el 28,3% de acuerdo con esta aseveración.

6) *Determinar el peso de cada una de estas variables en el nivel de inglés al término de la actividad curricular, segundo semestre 2009.*

El análisis de regresión múltiple indica que el modelo propuesto (variables independientes: conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, lengua materna, motivación) explica el 25% del producto (nivel de inglés), pero al tratar de invalidar este resultado con un análisis de varianza (ANOVA), se demuestra estadísticamente que la tendencia persiste en la población.

A pesar de su correlación baja para este estudio, el valor beta (peso que tiene cada variable independiente sobre la dependiente en el método de regresión múltiple) para la motivación, resulta ser el más alto en este estudio: 0,494. Este valor dobla los valores “beta” obtenidos para competencia en lengua materna y conocimientos previos, que fueron 0,200 y 0,244, respectivamente, y triplica el valor beta obtenido para estrategias de aprendizaje que resultó ser -0,267. Tal como lo indica Ellis (2004) la motivación sigue siendo el mejor predictor del éxito para el aprendizaje de una segunda lengua.

Es indiscutible que sin motivación, ya sea instrumental o integrativa, no se logra la tarea de aprender una lengua extranjera en un ambiente artificial como es la sala de clases. Al enfrentar a los estudiantes con la aseveración “si la actividad fuera calificada y tuviera créditos estudiaría más”, 54,7% está “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, y sólo un 4.7 % expresa estar “muy en desacuerdo”, y 12,3 % “en desacuerdo”.

Por otra parte, al consultárseles si han estudiado inglés porque es obligatorio, 51,8 % responde estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”. El 83% de los estudiantes sostiene que espera tener mejores posibilidades de trabajo si es competente en inglés. Sin duda es la motivación instrumental (meta funcional) más que la integrativa (identificarse con la cultura de la segunda lengua) la que caracteriza a esta muestra.

La inteligencia general, la habilidad para aprender idiomas, la ansiedad, la personalidad y otros factores individuales internos de los estudiantes, como la memoria o estilo cognitivo, y que no fueron considerados en este estudio, podrían explicar el 75% que no cubre el modelo aquí presentado. Habría que crear un modelo más amplio que midiera con mayor exactitud por qué a los universitarios chilenos les resulta difícil la tarea de aprender inglés.

7. Reflexiones finales

En el convencimiento que la motivación resulta ser el mejor predictor de logro para cualquier nueva tarea que se emprenda en la vida, se hace imperioso reforzarla de manera externa, entre otros, con temas y materiales que se enlacen a las experiencias de vida de los estudiantes actuales y que sean un aporte a su formación universitaria. El entablar nexos con asignaturas de las especialidades, a través de lectura o presentaciones ligadas al campo laboral pudieran estimular el aprendizaje del idioma inglés, pues los universitarios comprenderían que el idioma inglés es un instrumento más para ampliar sus conocimientos en su campo profesional.

En el campo académico de las lenguas, se requiere abrir nuevas líneas de investigación que pudieran generar conocimiento para identificar el origen de las dificultades que tienen los chilenos para aprender un idioma extranjero, generando valiosa experiencia empírica para su transferencia al proceso de enseñanza aprendizaje.

Se hace necesario ampliar el rango de factores internos abordados en esta investigación y aumentar los estudios sobre rasgos psico-sociales de la personalidad que potencien el desarrollo de habilidades comunicativas en una segunda lengua y que, a su vez, controlen los niveles de ansiedad e inhibición, de manera tal que se pueda ayudar a los estudiantes universitarios a superar sus obstáculos en el aprendizaje del idioma inglés para poder decir, finalmente, que Chile cuenta con un capital humano avanzado y calificado en la lengua franca del mundo globalizado, para enfrentar con éxito el proceso de internacionalización.

8. Referencias bibliográficas

- Aguado, H., García, A., & Ríos, R. (2005). ¿Es posible realizar una enseñanza universitaria en inglés? *Educación y Futuro Digital*(9).
- Bustos, M. (2007). Applied linguistics/Learning to read in ESL. *Literatura y Lingüística*(18), 233-251.
- Cánepa, E. (29 de Agosto de 2009). Bajo dominio del inglés limita posibilidades a profesionales de la región. *El Mercurio de Valparaíso*.
- Cataldo, M. (2008). Delineating latino student's reading strategies. *Literatura y Lingüística*(19), 265-281.
- Centro Virtual Cervantes. (2010). Lengua materna. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm
- Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education*, 1-14. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED394301>
- Contardo, O. (03 de Julio de 2005). This is the door. *El Mercurio, Artes y Letras*, págs. E 1-3.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Cummins, J. (2005). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? Recuperado de <http://iteachilearn.org/cummins/index.htm>

- Dowling, J. (2007). ¿Es posible realizar una enseñanza universitaria en inglés? Recuperado de <http://www.businesschile.cl/es/noticia/reportaje-principal/la-ensenanza-del-ingles-en-chile-una-asignatura-pendiente>
- Ellis, R. (2004). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hultin, N., & Logan, H. (1997). *An introduction to language (1 ed.)*. Toronto: Harcourt Brace.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación (3 ed.)*. México: Mc Graw-Hill.
- Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista Signos*, 41, 203-229.
- Lewelling, V. (1991). Academic Achievement in a Second Language. *ERIC Digest*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/pre-9219/second.htm>
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). Resultados nacionales del diagnóstico de inglés.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Miñano, P., & Castellón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME*, 6(28). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Mitsutomi, M., & McDonald, V. (2005). Factors in Learning Second Language and Culture. *Academic Exchange Quarterly*, 9(3).
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- O'Grady, W., & Dobrovolsky, M. (1987). *Contemporary linguistic analysis: An introduction*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Oxford, R. (2001). Learning styles and strategies. En M. Celce (Ed.), *Teaching English as a second or Foreign Language (3 ed., págs. 359-366)*. Boston: Heinle & Heinle, a division of Thomson Learning, Inc.

- Pavez, K., & Gándara, J. (4 de Octubre de 2009). Una de cada cinco ofertas de trabajo exige inglés para postular. *La Tercera*.
- Quevedo, A. (16 de Marzo de 2004). Un 2% de los chilenos domina el inglés. *La Nación*.
- Rivero de Magnago, M., & Loyo, A. (2004). Adultos Mayores: Talleres de Inglés y nuevas Tecnologías. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/26/dossi5.html>
- Simonsen, E. (27 de Julio de 2008). Sólo el 30% de los alumnos universitarios tiene manejo aceptable del inglés. *La Tercera*.
- Spolsky, B. (2009). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- University of Cambridge. (2004). *Quick placement test, CD ROM, user manual*. Oxford: Oxford University Press.